

0-735642

На правах рукописи

Меретукова Аида Рамазановна

**ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ
В ДИДАКТИЧЕСКИХ ТРУДАХ И.Я. ЛЕРНЕРА**

Специальность 13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Майкоп - 2003

Диссертация выполнена в Адыгейском государственном университете

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор **Кудаев М.Р.**

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор **Тюнников Ю.С.**
кандидат педагогических наук
Крафт Н.Н.

Ведущая организация: Кубанский государственный университет

Защита диссертации состоится «30 мая» 2003 г.
в 10 часов на заседании диссертационного совета Д.212.001.03. в кон-
ференц-зале Адыгейского государственного университета по адресу:
385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Университетская, 208.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Адыгейского
государственного университета.

Автореферат разослан «30 мая» 2003 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор



 М.Р.Кудаев

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В педагогике, как и в любой другой области знания, случается, что **традиционные**, общепринятые идеи теряют свою бесспорность, а то, что считается актуальным и новаторским сегодня, представляет собой «забытое старое». Новое и старое – это две стороны одной медали, два взаимосвязанных измерения мира образования. Конфуций говорил: «Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин **быть** учителем». В этом изречении великого мыслителя далекого прошлого поднимается проблема соотношения нового и старого, традиций и инноваций, взаимосвязь которых редко бывает ровной и сбалансированной.

Педагогическое знание, как и любое научное знание, кумулятивно, т.е. предполагает учет старого и опору на него при формировании нового. Иначе, как отмечает академик В.В. Краевский, «прорыв в новое, предпринимаемый без учета уроков прошлого, приводит, в конечном счете, к тому же, что и отказ от реформ в пользу старого и при этом не самого лучшего. Результатом и в том, и в другом случае будет отсутствие **результата**, по крайней мере, положительного». Проблема связи традиционного и инновационного особенно обостряется в глобальном процессе движения от **рецептивно-отражательного** подхода к **конструктивно-деятельностному**, который проявляется очень разнообразно и включает всё то, что называют **личностно-ориентированным** образованием. Такой процесс предполагает овладение педагогом-исследователем и учителем методологической культурой, которое невозможно без методологического и теоретического осмысления педагогической науки и практики. Теоретическое осмысление, в свою очередь, предполагает анализ существующих в педагогике теорий и концепций, разработанных в 60-70-х годах, и без знания которых невозможна методологическая рефлексия и педагога-исследователя, и учителя.

В связи с этим, актуальным представляется анализ педагогического наследия видного отечественного **дидакта**, академика РАО Исаака Яковлевича **Лернера**, концептуальные инновационные идеи которого являются непреходящей ценностью и достоянием отечественной педагогики. И.Я. Лернер – это целая эпоха в педагогике, охватывающая всю вторую половину XX века, причем его творчество значительно не только по продолжительности научной деятельности ученого, но главное, по актуальности и масштабности инновационных дидактических идей.

По мнению многих современных ученых-педагогов, И.Я. Лернера как дидакта отличает философский подход ко всем решаемым им проблемам образования и обучения. Ученый сказал свое слово во всех основных вопросах дидактики – содержании образования, процесса обучения и его закономерностях, методов обучения, проблемного обучения, теорий учебника и урока и др. Все работы И.Я. Лернера привлекают глубиной изучаемого предмета и ярко выраженным системным подходом в исследовании. Любую разработку проблемы ученый начинал с ее исторического **анализа**, а сам процесс изучения ведет в логике интеграции, используя данные психологии, философии, физиологии. И.Я. Лернер выстраивает свою психолого-педагогическую концепцию на идеях психологической науки, специально исследуя психологические характеристики обучения, учения, преподавания.

Советская педагогическая мысль развивалась в ситуации, когда единственной методологической основой исследований была **марксистско-ленинская** философия, опирающаяся на диалектический и исторический материализм. И.Я. Лернер своими научными идеями последовательно и основательно развивал методологию самой педагогики, обеспечивая возможность развития педагогики как самостоятельной и целостной научной дисциплины. Как правомерно отмечает А.Л. Данилюк, научная **школа**, представленная именами И.Л. Лернера, В.Е. Гмурмана, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского и др., сыграла важнейшую роль в истории отечественной педагогики второй половины XX в., которая состояла в «постепенном привитии советской педагогике мысли о необходимости методологических исследований как таковых». Исследования этих ученых обеспечили «последовательность, постепенность и основательность в развитии методологической культуры», открыли возможность перехода от эмпирической педагогики к теоретическому уровню педагогических исследований.

Неизбежное взаимодействие традиционного и новаторского в педагогике диктует необходимость изучения, анализа и обобщения научных исследований различных педагогических школ и направлений с целью выявления инновационных подходов и степени их полезности для дальнейшего развития педагогической науки и **практики**, что, в свою очередь, способствует более глубокому осмыслению **историко-педагогического** процесса. Вышесказанное обусловило выбор темы исследования - «Инновационные идеи в дидактических трудах И.Я. Лернера» и позволило сформулировать **проблему исследования** - выявление особенностей инновационных дидактических идей И.Я. Лернера и определение их значения в развитии отечественной теории и практики обучения.

Цель исследования - определить, систематизировать и обобщить инновационные идеи в дидактических трудах И.Л. Лернера, для чего провести **сравнительно-исторический** анализ существующих подходов к решению проблем дидактики.

Объект исследования - отечественная теория обучения второй половины XX в., дидактические труды И.Л. Лернера.

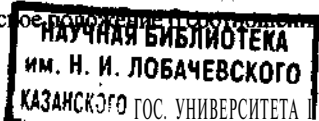
Предмет исследования - система инновационных идей в дидактических трудах И.Л. Лернера.

Объект, предмет, проблема и цель исследования определили следующие **задачи**:

- проанализировать дидактические труды И.Я. Лернера под углом зрения поставленной в исследовании проблемы; провести **сравнительный** анализ различных подходов к обсуждаемым проблемам дидактики;
- выявить инновационную сущность дидактических идей ученого и **обосновать их системно-структурную** связь;
- раскрыть гуманистическую направленность инновационных подходов И.Я. Лернера к проблемам дидактики;
- **определить** основные этапы жизни и научно-педагогической деятельности И.Я. Лернера.

Методологической основой исследования являются:

- философское положение, историческое и логическое;



- диалектика как наука о наиболее общих законах развития природы, общества, мышления и всеобщих связях;
- гносеология как учение о сущности, закономерностях, формах и ступенях познания;
- основные формально-логические законы (закон достаточного основания, закон тождества, закон противоречия, закон исключенного третьего).

Методологическими ориентирами (подходами) явились:

- системный подход, позволяющий представить предмет исследования как единую систему и исследовать его с позиции целостности (Л. Бертаганфи, В.П. Беспалько, Н. Винер, В.Н. Садовский, В.П. Симонов, Э.Г. Юдин и др.);
- герменевтический подход, предполагающий философское осмысление и интерпретацию рассматриваемых в исследовании инновационных идей (М.М. Бахтин, Х.Г. Гадамер, Ф. Крон, И.И. Сулима, М. Хайдеггер и др.)

Исследование опирается на основные положения по проблеме педагогических инноваций (В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.М. Полонский, Н.Р. Юсуфбекова и др.); на концепцию диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.); на идеи гуманистической психологии и педагогики (Ш. Бюлер, А. Маслоу, М. Монтессори, К. Роджерс, Р. Штайнер, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.).

Решение поставленных задач осуществлялось с помощью следующих общенаучных и историко-педагогических методов исследования: сравнительно-исторический метод; ретроспективный метод; восхождение от абстрактного к конкретному; анализ; синтез; абстрагирование; обобщение; систематизация; беседа; контент-анализ.

Источниковедческую базу исследования составили дидактические труды И.Я. Лернера, его воспоминания, материалы семейного архива ученого, философская и методологическая литература, литература по формальной логике, труды современных отечественных и зарубежных ученых по рассматриваемым проблемам, беседы с близкими и коллегами ученого по сбору материала об этапах жизни и научно-педагогической деятельности ученого.

Этапы исследования:

На первом этапе (1996-2000) изучались дидактические труды И.Я. Лернера, проводился анализ и систематизация теорий и концепций ученого, определялись проблема, объект, предмет, цель и задачи исследования, проводились беседы с членами семьи ученого и его коллегами.

На втором этапе (2000-2001) изучалась и анализировалась философская, методологическая и психолого-педагогическая литература по исследуемым проблемам, проводился сравнительный анализ различных подходов к рассматриваемым дидактическим идеям, выявлялась инновационность позиций И.Я. Лернера по этим вопросам.

На третьем этапе (2001-2003) обобщались и систематизировались теоретические выводы, осуществлялось оформление диссертации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. И.Я. Лернер, сочетавший в себе лучшие качества Человека, Ученого, Педагога, - крупнейший отечественный дидакт с мировым именем, вклад которого в

теорию обучения и воспитания получил высокую оценку современных ученых-педагогов как у нас в стране, так и за рубежом. И.Я. Лернер – один из зачинателей и ведущих разработчиков концепций содержания образования, методов обучения, проблемного обучения, целостной системы учебно-воспитательного процесса в единстве его образовательной, воспитательной и развивающей функций, теории построения учебника.

2. Концептуальные идеи ИЛ. Лернера являются инновационными и при заинтересованном их использовании служат фундаментальной инвариантной методологической основой для дальнейших разработок в теории и практике обучения и воспитания.

3. **Системно-структурный**, культурологический и **личностно-ориентированный** подходы являются сущностными характеристиками всех концепций ИЛ. Лернера. Инновационные идеи ученого и разработанные на их основе концепции являются не просто структурными **элементами**, а подсистемами всей целостной системы его инновационных идей.

4. Разработанная ученым дидактическая система **учебно-воспитательного** процесса в единстве его образовательной, воспитательной и развивающей функций в целом, служит технологическим нормативам современного обучения.

5. Предложенная ученым классификация методов обучения, как единственная выполненная по правилам формальной **логики**, является наиболее корректной научной классификацией.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- систематизированы дидактические идеи И.Я. Лернера и обоснована их инновационная сущность;
- раскрыта гуманистическая направленность инновационных подходов ученого к дидактическим проблемам и обоснована их научность;
- определены основные этапы жизни и **научно-педагогической** деятельности ИЛ. Лернера.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что оно позволило дать целостную научную картину о дидактическом наследии ИЛ. Лернера и его роли в становлении отечественной дидактики и педагогики в **целом**, что в свою очередь расширяет представление об истории развития **современной** дидактики. Кроме того, результаты исследования могут быть применимы в качестве теоретической основы решения как **частнодидактических** проблем, так и проблем теории воспитания.

Практическая значимость результатов исследования в том, что они позволяют глубже понять основные проблемы педагогической теории и практики, осознать болевые точки современной школы, что способствует более эффективному их решению. Материалы диссертации представляют интерес для учителей, **преподавателей** и студентов педагогических учебных заведений, могут быть использованы в лекционных и семинарских занятиях по общей педагогике и истории педагогики, а также по частным методикам.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения и выводы исследования обсуждались на кафедре педагогики дошкольного и начального образования АГУ; докладывались на XIII на-

учно-практической конференции вузов Юга России (Майкоп, 1994); на Всесоюзной **научно-практической** конференции (Майкоп, 1996); на ежегодных собраниях Южного отделения РАО и Южно-Российских психолого-педагогических чтениях (Волгоград, 1997); на региональной научно-практической конференции (Майкоп: 1998); на международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения М.Н. Скаткина (Москва, 2000); Всероссийской научно-практической конференции (Майкоп, 2002).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются выбором адекватной методологии исследования, использованием комплекса методов **историко-педагогического** исследования, соответствующим его цели и задачам.

Структура исследования: Диссертация, общий объем которой составляет 204 страницы, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 228 наименований, и трех приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, раскрывается его научный аппарат: цель, объект, предмет, задачи, методологическая основа, методологические подходы и методы исследования; определяется научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся данные об апробации и внедрении полученных результатов; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации «Человек, Ученый, Педагог» выделены основные этапы жизни и **научно-педагогической** деятельности И.Л. Лернера (§1), по воспоминаниям отечественных ученых-педагогов составлен совокупный портрет И.Я. Лернера как человека чести, высокой гражданской ответственности, толерантности, Человека с большой буквы, «глубоко преданного и влюбленного в педагогическую науку» (§2).

Исаак Яковлевич **Лернер** родился 4 апреля 1917 года на Украине в городке **Деражня** Хмельницкой области в семье служащего. В 1922 году петлюровцы расстреляли его **отца**, а вскоре после этого умерла и мать. Исаак Яковлевич воспитывался в семье дяди в Каменск-Подольске. В школу И.Я. Лернер пошел позже сверстников, поэтому, закончив семь классов, он сдал экстерном за одно лето **экзамены**, необходимые для окончания десятилетней средней школы, и поступил в Московский государственный университет на исторический факультет. После окончания **университета**, в 1939 году, преподавал историю, а через несколько лет поступил в аспирантуру Института истории АН СССР. В 1941 году И.Л. Лернера призывали в армию, но, прослужив некоторое время, он был комиссован по болезни. Во время войны Исаак Яковлевич продолжал преподавательскую деятельность, читал лекции в эвакуации в Томске и Омске, и параллельно работал над кандидатской диссертацией. В 1946 году И.Я.Лернер закончил аспирантуру, защитив диссертацию «Политические взгляды **Марсилия Падуанского**». С конца 40-х годов молодой ученый работал в Воронежском педагогическом институте в должности доцента. Летом 1950 года наступил самый тяжелый период в жизни Исаака Яковлевича, повлиявший на дальнейшую судьбу ученого. 14 июня его арестовали по

статье 58.10. УК РСФСР. После долгих допросов Исааку Яковлевичу **пришлось** подписать обвинение, которое ему предъявили из-за двух высказываний знакомому о недемократичности выборов и о необходимости установить минимум оплаты колхозникам за трудодень. После приговора **И.Я. Лернера** отправили в лагерь в Свердловскую область в **Ивдаль**, где он провел пять лет, а после освобождения остался еще на год по собственному желанию экономистом на лесоповале. Через много лет, вспоминая проведенное в лагере время, Исаак Яковлевич поделится с читателями интересными мыслями о жизни, так называемой «педагогической сердцевиной отнюдь не педагогических явлений» в статье «Педагогические заметы из-за решетки». После возвращения из лагеря (1956 г.) **И.Л. Лернер** не мог найти работу в Москве (не брали по известной причине), поэтому он поехал в г. Мичуринск Свердловской области, где с 1957 по 1959 годы работал в педагогическом институте преподавателем истории.

В 1960 году **И.Я. Лернера** принимают на работу в Москве, в Институт содержания и методов обучения АПН, директором которого был **А.М. Арсеньев**. В то время там уже работали **Скаткин М.Н.** (заведующим лабораторией **дидактики**), **Кинкулькин А.Т.**, **Леднев В.С.**, **Матрусов И.С.** После ухода **Скаткина М.Н.** на пенсию, заведовать лабораторией стал **И.Л. Лернер**.

С 60-х годов начался новый этап в жизни и деятельности ученого. С этого времени вся его научно-педагогическая деятельность была посвящена поиску эффективных путей формирования интеллектуального, творческого и ценностного потенциала молодого поколения. Разрабатывая теоретическую проблематику, ученый всегда стремился конкретизировать общие идеи на материале школьных предметов. Будучи историком по специальности, он написал ряд монографий по методике преподавания истории. Первая его книга «Изучение истории СССР в IX классе» вышла в свет в 1963 году.

В эти годы **И.Я. Лернер** вместе с коллективом исследователей работает над проблемой формирования познавательной самостоятельности и предметом исследования ученого становится поисковая познавательная **задача**, ее содержание и формальная **характеристика**, система и типология задач и пути их включения в учебный процесс. Результаты исследования ученый изложил в серии работ: «Познавательные задачи в обучении истории». М., 1968; «Познавательные задачи по истории средних веков. 6 класс». М., 1970, «Образование Российской империи в начале 18 в.: Познавательные задачи и задания для учащихся 7 класса». М., 1977; в коллективной монографии «Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам». М., 1972. Проблема формирования познавательной самостоятельности получила свое обоснование и логическое завершение в докторской диссертации ученого «Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин» (1971).

Проблему использования познавательных задач ученый тесно связал с **проблемностью** в обучении. Выходит в свет его книга «Проблемное обучение» (1974), в которой разработаны вопросы формирования творческого мышления методами проблемного обучения. Результатом многолетнего теоретического и экспериментального исследования явилась концепция методов обучения, которая была изложена **И.Я. Лернером** в монографии «Дидактические основы методов обучения»

(1981). В ней ученый представил методы обучения на всех уровнях их конструирования: общедидактическом, **частнодидактическом, частнопредметном** и на уровне приемов. Развитию операциональной умственной деятельности, способствующей формированию творческого мышления **И.Я. Лернер** посвятил монографию «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории» (1982).

70-е годы - это время разработки **И.Я. Лернером** и его коллегами концепции содержания образования. Предложенная ученым структура содержания образования, состоящая из 4-х элементов, изоморфных элементам социального опыта (знание о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) - это новаторский, культурологический подход к решению проблемы содержания образования. В 70-80-е годы **И.Я. Лернер** разрабатывает теоретические основы построения учебника.

За период осуществления **И.Л. Лернером** руководства лабораторией общих проблем дидактики Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании, коллектив ученых лаборатории (**Скаткин М.Н., Краевский В.В., Журавлев И.К., Зорина Л.Я., Алиев Ю.Б.**) разработал фундаментальные исследования по многим проблемам дидактики и опубликовал немало монографий, в том числе и коллективных.

Философский подход ко всем исследуемым проблемам обучения - это отличительная черта исследовательской деятельности **И.Я. Лернера**. В свет выходит одна из последних работ, в определенной мере резюмирующая все то, что он сделал: «Философия дидактики и дидактика как философия» (1995), в которой ученый рассматривает вопрос о праве на признание философии дидактики как подсистемы философии образования, определяет ее содержание и роль.

Исаак Яковлевич Лернер прожил 79 лет (умер в марте 1996 г.). Из них почти пятьдесят лет - плодотворной научной деятельности. Его наследие - это более 300 опубликованных работ. Остался в рукописи историко-философский педагогический труд - «История дидактики». Работы ученого переведены в Германии, Болгарии, Польше, они известны и в других странах Европы и Америки. Его научная школа насчитывает около 50 кандидатов наук, многие из которых стали докторами.

Как всякий истинный ученый, **Исаак Яковлевич** после себя оставил своим последователям и ученикам такое творческое наследие и столько значительных, современно звучащих замыслов, что их развитие и реализация, по мнению многих ученых, может составить перспективу развития педагогики на многие годы вперед.

Во второй главе диссертации «**Инновационные дидактические идеи И.Л. Лернера**» выявлены новаторские идеи ученого и обоснована их **инновационность**. В I параграфе раскрывается сущность и генезис понятий «инновация», «педагогическая инновация», «инновационная педагогическая идея», для чего были проанализированы различные трактовки этих понятий, типы и классификации педагогических инноваций, уровни новизны, критерии **инновационности** (**Загвязинский В.Н., Кларин М.В., Сластенин В.А., Подымова Л.С. Полонский В.М., Юсуфбекова Н.Р.** и др.).

Ученые отмечают, что понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в конце XIX века и означало введение элементов одной культуры в другую.

В.М. Полонский определяет нововведение или инновацию как комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования **нового** практического **средства**, метода или концепции, т.е. новшества для удовлетворения человеческих потребностей. Он различает теоретическую новизну (концепции, принципы и т.д.) и практическую новизну (правило, **методика**, требование, средство и т.д.) и выделяет следующие уровни новизны: уровень конкретизации, предполагающий уточнение или конкретизацию отдельных теоретических или практических положений; уровень дополнения, при котором новшество не меняет картины теории и практики обучения и воспитания, а дополняет ее, расширяя известные положения, открывая новые грани проблем, которые ранее не были известны; уровень преобразования, характеризующийся принципиально новыми идеями, которых ранее не было в теории обучения и воспитания.

С точки зрения **М.В. Кларина**, можно выделить инновации - модернизации (модернизирующие учебный процесс, направленные на достижение **гарантированных** результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации) и инновации - трансформации (преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского **характера**, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности).

Анализ научно-педагогической **литературы** по проблеме **инноватики** позволил выделить следующие критерии педагогических инноваций: 1) новизна, которая возможна двух видов: а) нечто впервые созданное, новое открытие в педагогике, т.е. абсолютно новое знание; б) новое, содержащее в себе элементы старого. Такое «новое» может не только дополнять или конкретизировать знания, но и давать принципиально новую картину знания; 2) возможность творческого **применения** инноваций в массовой педагогической практике. Чем больше применение данной инновации в практике, тем она ценнее; 3) **оптимальность**, подразумевающая меньшую затрату сил и средств педагогов и учащихся необходимых для конкретных результатов; 4) результативность, предполагающая некоторую повторяемость положительных результатов в деятельности педагога.

Мнения большинства ученых сходятся в том, что инновационными могут считаться не только практические разработки, **методики**, улучшающие **учебно-педагогический** процесс, но и новшества на теоретическом уровне, т.е. **идеи**, которые развиваются и находят своё завершение **в** теориях, концепциях, которые в свою очередь служат **методолого-теоретической** базой успешных преобразований практики обучения и воспитания. Именно такие инновационные характеристики свойственны дидактическим идеям И.Я. Лернера.

Остальные восемь параграфов этой главы посвящены анализу собственно инновационных дидактических идей **И.Я. Лернера**, а также концепциям и теориям ученого, в основе которых лежат эти идеи.

Рассматривая процесс обучения и его закономерности (§2) и определения понятий «обучение», «процесс обучения», И.Я. Лернер предлагает свое определение обучения и трактует как особую коллективную социальную деятельность по

организации ускоренного усвоения молодым поколением накопленного обществом **опыта**, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования. От обучения как социальной деятельности ученый отличает собственно процесс обучения, который он определяет как целенаправленную последовательную смену учебных задач и изменение всех элементов обучения, происходящее по объективным законам и имеющее своим результатом формирование свойств обучаемых в результате их деятельности по усвоению содержания социального опыта.

И.Л. Лернер различает также понятия «процесс обучения» и «учебный процесс». Учебный процесс, в отличие от процесса обучения, означает наиболее общие черты обучения в динамике, характеризует вариант реального движения обучения при определенных условиях (в целом классе, школе, вузе, ПТУ и т.д.). Кроме того, ученый оперирует понятием «ход обучения», означающим конкретное движение обучения у данного учителя в данный момент.

В модель процесса обучения И.Я. Лернер включает следующие элементы: 1) *цель обучения* - организованное обществом усвоение новым поколением социального **опыта**, творческое развитие социальной культуры; 2) для реализации этой цели необходимо изложить обобщенно сформированные цели обучения на педагогическом языке, т.е. языке постепенно конкретизируемого *содержания образования*, которое кроме того, что воплощает конкретные цели обучения, также служит и объектом усвоения; 3) *деятельность преподавания (ЦП)*, функция которой в педагогической адаптации социального **опыта**, в преобразовании его в учебный материал, доступный усвоению, и в организации учения. ДП осуществляет не только учитель, а коллективный субъект, включающий и составителей программ, учебников, людей, непосредственно работающих с учениками. ДП преподавания предполагает следующие средства обучения: предметные (учебник, приборы, наглядность), моторные (проведение опытов, показ практической деятельности), интеллектуальные (логические, конструктивные); 4) такие же средства имеются у учащихся, осуществляющих *деятельность учения (ДУ)*; 5) ДУ возникает при наличии у учащихся мотивов учения, являющихся предпосылкой самого учения. Ученый отмечает, что процесс обучения, представляющий собой взаимодействие двух деятельностей (преподавания и учения), побуждается сопряженными, адекватными друг другу *мотивами двух субъектов обучения*; 6) ДП и ДУ, взаимодействуя в процессе обучения, составляет его методы, которые направлены на организацию необходимых способов усвоения содержания, это определяет *механизм процесса усвоения*; 7) *организационные формы* характеризуются пространственным и временным режимом, распределением функций в общении между субъектами обучения, определенной последовательностью этапов **обучения**, его логикой, закономерностями усвоения учебного материала и методами его реализации; 8) следствием действенности всех элементов становится *результат обучения (усвоения)*, являющийся объектом контроля и переходом к следующему шагу обучения. Процесс обучения рассматривается ученым как целостное явление. При отсутствии любого из этих элементов процесс обучения распадается, они необходимы и достаточны, поскольку любой элемент служит неперменным условием **процесса**, а все вместе обеспечивают его реализацию.

Ученый раскрывает и динамику **процесса**, выделяя следующие этапы, которые он проходит во времени: 1) постановка цели и принятие ее учеником; 2) организованное восприятие новой информации и ее осмысление; 3) закрепление информации; 4) проверка знаний; 5) обобщение изученного материала. Все эти этапы характеризуют процесс обучения в целом, в реальном же процессе на том или ином его отрезке этапы могут совмещаться, опускаться и чередоваться в разном порядке.

Значительное место в творчестве ученого занимает проблема законов и закономерностей обучения. Эта проблема привлекала внимание ученых еще в 40-е гг. XX в. (Груздев П.Н., **Скаткин М.Н.**, **Струминский В.Л.** и др.) и позже (**Гмурман В.Е.**, **Гершунский Б.С.**, **Данилов М.А.**, **Журавлев И.К.** и др.). В отличие от этих ученых, ИЛ. Лернер рассматривает смежные понятия «закон» и «закономерность» как диалектически взаимосвязанные. В соответствии с общепринятым философским понятием, законом в дидактике И.Я. Лернер называет «внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление». Понятие «закономерность» И.Я. Лернер использует в следующем значении: «как недостаточно точно познанный закон, как упорядоченность явлений, относительное постоянство, устойчивость влияющих факторов, систематичность связей между объектами». Этим понятием ученый оперирует во всех случаях, когда можно зафиксировать вероятную упорядоченность явлений обучения, не достигающую уровня **закона**.

Специфика дидактических закономерностей, по правомерному **утверждению** ученого, состоит в том, что она должна отражать устойчивые зависимости между всеми тремя элементами обучения - ДП, ДУ и объектом усвоения, т.е. **содержанием образования (СО)**.

ИЛ. Лернер сформулировал базисный закон процесса обучения, обуславливающий **его** возникновение, функционирование и результативность, который служит исходным основанием для выведения закономерностей изучаемого **явления (обучения)** как производных. Базисный закон состоит в **объективной обусловленности функционирования** обучения общественной потребностью в **организации усвоения молодым поколением социального опыта для его воспроизведения и развития**. Действие этого закона неизбежно, без него невозможно воспроизводство и развитие **общества**.

ИЛ. Лернер выделяет два вида **закономерностей**: а) закономерности, приходящие процессу обучения по его сущности, неизбежно проявляющиеся, как **только** оно возникает в какой-либо форме. Они существуют при всяком обучении, где бы и когда оно ни возникало; б) закономерности, проявляющиеся в зависимости от характера деятельности обучающего и обучаемых и средств, т.е., в зависимости от вида содержания образования и **метода**, которым они пользуются. Сущность этих закономерностей подробно описана в диссертации.

Анализ литературы по проблеме закономерностей обучения позволяет охарактеризовать **инновационность** подхода ИЛ. Лернера к этой проблеме как разделение закономерностей на инвариантные и вариативные, соотнесение действия ряда частных закономерностей с основными компонентами процесса обучения -

это и обозначение некоторого основания, и попытка представить два своеобразных круга закономерностей как целостность.

В качестве одного из основных элементов процесса обучения ученые выделяют содержание образования (§ 3). В отечественной педагогике существуют разные концепции СО, корни которых уходят в прошлое - теорию формального и теорию материального образования. Проблеме СО посвящены исследования ряда видных ученых (Зорина Л.Я., Краевский В.В., Леднев В.С., Лернер И.Я., Журавлев И.К., Скаткин М.Н. и др.). Сравнение определений СО, даваемые в 50-60-х гг. XX в., свидетельствуют о том, что авторы трактуют СО по сути одинаково и сводят его к знаниям, умениям и навыкам. При таком подходе к СО основная цель при овладении новым содержанием состояла в формировании у учащихся репродуктивного мышления, овладении способами действий по образцу.

В 1960-х - 70-х гг. в общественном и педагогическом сознании произошли перемены в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием. В первую очередь, это глобальный социальный процесс смены рецептивно-отражательного подхода к мышлению и образованию человека **конструктивно-деятельностным**, ориентация на **личностно** ориентированное образование, проблемное обучение, внимание к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. Концепция, отвечающая такому подходу, была разработана в 1970-1980-х годах сотрудниками **лаборатории** общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН, в основу которой была положена теория о **социо-культурном** опыте как источнике СО, разработанная И.Я. Лернером, который определяет социальный опыт как «совокупность исторически обусловленных средств и способов деятельности, созданных в процессе общественной практики людей для воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности». Непременными элементами социального опыта, усвоение которых может обеспечить всестороннее развитие личности, ученый считает следующие: 1) уже **добытые** обществом знания о мире (природе, обществе, технике, человеке) и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности; 2) опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности интеллектуального и практического **характера**, т.е. опыт воспроизведения известных способов познания действительности и практического воздействия на неё; 3) опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и **друг** к другу, опыт эмоциональной воспитанности, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм.

Между этими элементами имеются определенные кумулятивные связи, т.е. каждый из предшествующих является условием функционирования последующих. С другой стороны, между элементами существует разграничение, которое обусловлено тем, что в реальной действительности каждый из элементов существует в чистом виде.

Критерием наличия и свидетельством необходимости каждого из элементов социального опыта для ученого явились специфика содержания, функций и способов усвоения выделяемых элементов, **неподменяемость** содержания одного

элемента другим для выполнения одной и той же функции (схема 1). О правомерности подобного деления социального опыта свидетельствует не только необходимость каждого из четырех элементов, но и их достаточность, так как любой вид человеческой деятельности, любое конкретное проявление социального опыта вписывается в один или несколько из указанных элементов, подводится под них и не требует иного элемента. Необходимость и достаточность элементов структуры являются важнейшими показателями объективности построенной системы, ее соответствия реальной действительности. (Содержание этих четырех элементов, их функций и способов усвоения подробно рассмотрено нами в диссертации).

Поскольку целью обучения в школе является подготовка молодого **поколения** к воспроизведению и развитию культуры, то структура СО, по мнению **ученого**, должна соответствовать структуре социального **опыта**. Исходя из этого, И.Я. Лернер определяет СО как педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта **эмоционально-ценностного** отношения к миру и деятельности, усвоение которой обеспечивает формирование всесторонне, гармонически развитой личности, подготовленной к участию в создании (сохранении) и развитию культуры.

Ученый предлагает следующие уровни рассмотрения СО: 1) *уровень общего теоретического представления*, на котором содержание образования выступает в виде представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и **общественных** функциях передаваемого **подрастающему** поколению социального опыта в его педагогической трактовке; 2) *уровень верхнего горизонтального среза базового минимума содержания общего образования*. Он представляет собой как бы «сухой остаток» всей совокупности учебной деятельности, необходимый для дальнейшего продолжения образования и социального функционирования **сообразно** возрасту. В данный уровень входят предметные и **надпредметные** знания и умения, ценностные ориентации, которые следовало бы воспитывать у учащихся. Именно из него, т.е. из построенного минимального и оптимально необходимого массива содержания воссоединяется совокупность привычных и интегрированных учебных предметов, а не наоборот, т.о. учебный предмет представляет собой **искусственную** конструкцию, **извлеченную** из конечного **минимума**; 3) *уровень учебного предмета*, на котором представление о содержании становится более конкретным и излагается в научных трудах по методике обучения разным предметам и воплощается в учебных программах; 4) *уровень учебного материала*. Это конкретные знания, умения, навыки, познавательные задачи, упражнения, которые составляют содержание учебников, задачников; 5) *уровень учебного процесса*; 6) *уровень структуры личности*. Это то содержание, которое реально усвоили учащиеся.

Лернер ИЛ. подчеркивает, что на всех шести уровнях **состав**, структура, функций элементов и связи между элементами СО сохраняются.

Ученый формулирует следующие выводы: 1) не только все содержание общего среднего образования должно состоять из названных четырех элементов, но и каждый учебный предмет должен воплотить их. В подавляющем большинстве случаев эти элементы должны **быть** предусмотрены и в рамках каждой темы; 2) эти элементы должны **быть** предусмотрены в целях урока и темы; 3) вся **система**

ма интеллектуальных и практических навыков, предусмотренных элементами социального опыта и содержания образования, должна быть равноправной частью программ по всем предметам; 4) необходимо по каждому предмету выяснить содержание творческой деятельности в определенной системе, ее объем и разработать средства для его усвоения учащимися; 5) возникает проблема создания в перспективе единой программы обучения и воспитания, а также выявления воспитательных возможностей каждого учебного предмета в определенной системе.

Следует отметить, что эта культурологическая концепция СО и такая ее инновационная трактовка усиливают гуманистическую направленность теории и практики обучения.

Придавая первостепенное значение необходимости осмысления единства содержательной и процессуальной сторон обучения, ИЛ. Лернер рассматривает **деятельностный** аспект субъектов обучения. В связи с этим ученый подвергает фундаментальной разработке проблему методов обучения (§ 4).

Сциентистский подход к СО в **50-60-е** гг. обусловил и подобный методологический ориентир в определении различными учеными понятия «метод обучения», в которых обозначается и акцентируется в основном необходимость усвоения знаний, умений и навыков безотносительно к их качественным характеристикам. По мнению ИЛ. Лернера, существующие определения характеризуют **определенные** свойства метода обучения (**МО**), такие как **бинарность**, передачу социального **опыта**, достижение целей и т.д., но не акцентируют внимания на характере **учебно-познавательной** деятельности, способах усвоения разных видов **содержания** образования. По его определению МО это «система последовательного взаимодействия обучающихся и **обучаемых**, направленного на организацию **усвоения** содержания образования», включающего все четыре элемента СО и соответствующие им способы усвоения. Это определение содержит все три признака МО: цель - усвоение СО, единство преподавания и учения, т.е. бинарность обучения и характер способа усвоения, направленного на каждый элемент СО.

Суть предлагаемой ученым модели заключается в следующем: учитель ставит перед собой дидактическую цель, которая обуславливает его деятельность различными у него средствами; деятельность и средства учителя приводят к появлению цели учащихся, определяющей их деятельность различными у них средствами; действия и средства ученика определяют объективные, внутренние, психологические процессы, ведущие ученика к достижению цели, т.е. усвоению СО, а следовательно, изменению своей личности.

Как известно, в педагогике существует более 10 классификаций МО: классификация по источникам знаний, включающая словесный, наглядный и практический методы (Е.И. Перовский, Е.О. **Голант**, Д.О. **Лордкипанидзе** и др.); классификация - по логике изложения: индуктивный и дедуктивный методы (**М.А. Данилов**); классификация по характерам задач (**Б.П. Есипов**); классификация по комплексному подходу к обучению (**Ю.К. Бабанский**); классификация **М.И. Махмутова**.

В целях объективного анализа этих классификаций мы исходили из формально-логических требований к классификации, являющихся для любой науки, в том числе и педагогики, методологическими ориентирами.

В диссертации мы подробно **проанализировали** вышеназванные классификации МО с точки зрения формальной логики и пришли к выводу, что эти классификации МО не выдерживают научных правил. Предлагаемая И.Я. Лернером классификация по характеру познавательной деятельности включает следующие методы: 1) информационно-рецептивный (или объяснительно-иллюстративный метод); 2) инструктивно-репродуктивный метод; 3) проблемное изложение (материала); 4) частично-поисковый метод (или эвристический); 5) исследовательский метод.

Основанием этой классификации МО (как и полагается по правилам логики) является существенный признак обучения - характер деятельности учащихся на уроке, предполагающий не только рецептивную и репродуктивную деятельность, но и увеличение удельного веса творческой деятельности во имя развития творческого мышления, творческих умственных способностей школьников и **формирования** эмоционально-ценностного отношения к миру. Эта классификация напрямую выходит на его концепцию СО, между ними диалектическая взаимосвязь. Каждый из МО призван обеспечить усвоение определенного элемента СО, а в целом всех четырех его элементов. В то же время каждый метод выполняет содействующую роль в усвоение всех других элементов.

В основе последовательности расположения методов лежит принцип повышения от метода к методу степени (уровня) познавательной самостоятельности, творческого мышления учащихся. Все методы данной классификации воплощаются в реальном процессе обучения разными приемами, формами и средствами.

Не вдаваясь в описание сущности каждого из методов (**это** подробно описано в **диссертации**), **отметим**, что классификация И.Я.Лернера как общедидактическая система методов выступает в качестве теоретического представления и является моделью норм деятельности при обучении. **Эти** общедидактические методы являются критериями для определения педагогической сущности методов частных методик.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать ряд выводов относительно классификации И.Я. Лернера, которые без сомнения свидетельствуют об инновационном подходе ученого к разработке проблемы МО: 1) в отличие от всех существующих классификаций, она отвечает требованиям и **формально-логическим** правилам классификации: а) в основу данной классификации положен существенный, и причем, глобальный признак, т.е. цель обучения - формирование всесторонне и гармонично развитой личности с творческим мышлением; б) члены деления (МО) исключают друг друга, т.е. являются несовместимыми понятиями; в) данная классификация является соразмерной, т.е. члены деления в своей совокупности исчерпывают объем делимого понятия, поскольку эти пять методов покрывают все существующие МО, последние без ущерба вписываются и укладываются в данную классификацию, другими словами, в практике обучения каких-либо других методов, не предусмотренных в ней, просто не существует; 2) классификация методов обучения И.Я. Лернера предельно четкая, компактная по форме, в то же время — емкая по сущности. Как мы уже отметили, в нее укладываются все методы, **средства**, приемы, формы обучения, существующие в теории и практике обучения; 3) классификация охватывает все функции и аспекты обучения, пригодна

для всех его этапов и звеньев; 4) она является научно обоснованной общедидактической основой для решения **частнодидактических** проблем, критерием для определения педагогической сущности **частнопредметных** методов обучения; 5) классификация ориентирует учителя не имплицитно, а эксплицитно на формирование творческого мышления учащихся и их **эмоционально-ценностных** установок. В контексте всего вышесказанного можно сделать вывод, что данная концепция методов обучения, с ее делением методов по возрастающей степени познавательной самостоятельности учащихся, с неперенным включением учащихся в решение проблемных задач, обладает некоторой степенью технологичности в обучении творческим процедурам и, в целом, творческому мышлению. Отметим, что после этой классификации в научно-педагогической литературе не появилась какая-либо другая.

В предложенной классификации МО три последних являются методами проблемного обучения. Проблемному обучению (§ 6) ученый придает огромное значение. Особенно активно теория ПО разрабатывалась в 60-70-х гг. XX в. (Д.Н. Богоявленский, А.В. Брушлинский, М.А. Данилов, З.И. Калмыкова, Т.В. Кудрявцев, И.Л. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин и др.). И.Л. Лернер, один из зачинателей ПО в нашей стране, видит сущность этого вида обучения в том, что в процессе решения учащимися специально разработанной системы проблем и проблемных задач происходит овладение опытом творческой деятельности, творческое усвоение знаний и способов деятельности, формирование граждански активной, творчески относящейся к своей деятельности, сознательной личности. Ученый выделяет три функции ПО: 1) развитие творческой самостоятельности учащихся, подготовка молодого поколения к творческому труду и проявлению творческих возможностей в будущей деятельности; 2) творческое усвоение знаний и способов действий; 3) подготовка учащихся к самостоятельному, творческому применению доступных методов науки. В психологической литературе (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская и др.) выделяются характерологические свойства творческой деятельности личности или условия, при которых эта деятельность проявляется (активность, оригинальность мысли, быстрота возникновения ассоциативных связей, умение варьировать способы действия, боковое мышление и др.). В отличие от многих ученых И.Л. Лернер считает необходимым выделить процессуальные (операциональные) черты творческой деятельности, и что есть только один способ научить человека творить, для этого надо научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. И.Я. Лернер выделяет следующие процессуальные черты творческой деятельности: *самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта, подлежащего изучению; умение видеть альтернативу решения; умение комбинировать ранее известные способы решения проблемы в новый способ; умение создавать оригинальный способ решения при известности других.*

Главным и исходным понятием теории ПО является «*проблемная ситуация*» (ПС), которую И.Л. Лернер определяет как «явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, но-

вых способов действий». Ученый указывает на то, что не всякая ПС порождает мышление. Даже если все признаки ПС налицо, процесса мышления не возникает, если у субъекта нет исходных **знаний**, необходимых для начала поиска. ПС, принята субъектом к решению на основе имеющихся у него знаний, умений, опыта **поиска**, т.е. средств для поиска, перерастает в *проблему*, к признакам которой ученый относит следующие: наличие ПС; определенная **готовность** субъекта к поиску решения; возможность неоднозначного пути решения. Проблема обычно выражается в форме **вопроса**, поэтому И.Я. Лернер определяет ее как «возникший или поставленный перед субъектом вопрос, ответ на который заранее неизвестен и подлежит творческому поиску, для осуществления которого у человека имеются некоторые исходные **средства**, пригодные для такого поиска».

Чтобы решить проблему нужно выбрать направление, параметры решения, или сформулировать условия, определяющие направления решения. Эти условия и параметры могут быть предъявлены учащимся со стороны. В любом таком случае проблема перерастает в *проблемную задачу (ПЗ)*, которую ИЛ. Лернер представляет как проблему, решаемую при заданных условиях или параметрах. ПЗ отличается от проблемы тем, что в первой заведомо ограничено поле поиска решения. И.Я. Лернер предлагает такую структуру ПЗ:

У — В —> (О), где (У) - данное или подразумевающееся условие задачи, (В) - основанный на этих данных проблемный вопрос, на который предстоит искать ответ (О), т.е. искомое задачи. Непременным условием решения является включение одного или нескольких (—) промежуточных суждений между вопросом и ответом, т.е. средних членов.

И.Я.Лернер поднимает вопрос, немало дебатировавшийся в педагогической науке того времени, но так и не решенный - о сложности задач. Ученый разводит понятия «сложность» и «трудность» задачи, это очень важное нововведение не только в теории, но и в практике обучения. Трудность задачи ученый определяет как категорию субъективную, зависящую от возможностей и состояния **субъекта**, а сложность — как категорию объективную, характеризующую состав действия. Трудность задачи характеризует возможность субъекта преодолеть объективную ее сложность. Сложность задачи, по мнению **И.Я. Лернера**, обусловлена ее структурой и содержанием, требующим и системы объективных действий, не зависящих от субъекта и его данных. Сложность задач, сказывающаяся на трудности их решения зависит от трех факторов: 1) от состава данных условия, подлежащих учёту и взаимному соотношению для успешного решения. Чем больше таких данных, тем сложнее **задача**; 2) от расстояния между вопросом задачи и ответом на него, т.е. от числа промежуточных суждений, логических звеньев, которые необходимо пройти, чтобы найти решение; 3) от состава решения, т.е. от числа **рядоположных** выводов, которые можно и надо сделать в результате решения задачи.

Практика обучения и теоретический анализ позволили **И.Я. Лернеру** сделать вывод о том, что для достижения оптимального уровня развития творческих возможностей каждого ученика ПЗ должны представлять собой не случайную совокупность, а систему, отвечающую определенным показателям содержательного и формального характера, систему постепенно усложняющихся задач и индивидуализированную в зависимости от возможностей учеников. Ученый выделил **сле-**

дующие показатели, которым должна отвечать система ПЗ: 1) система должна охватывать основные типы доступных учащимся **аспектных** проблем данной науки и смежных с ней; 2) система должна охватывать важные в образовательном **отношении** доступные методы науки, воплощенные в обобщенных способах решения; 3) в системе задач должно быть предусмотрено проявление важнейших характеристик творческой деятельности; 4) система должна охватывать разные уровни сложности задач, учитывая необходимость развивать познавательную самостоятельность, оптимальную для среднего общего образования и разных групп учащихся; 5) система познавательных задач должна учитывать дидактические требования к структуре задач, их содержанию, повторяемости и т.д.

Анализируя проблемы и задачи исторических и общественно-политических исследований, И.Я. Лернер составил общую типологию задач по содержанию *проблем науки и методам их решения*, и на основе этой типологии создал сборники познавательных задач по истории для разных классов. Надо отметить, что выделенные типы задач обобщают целую совокупность задач, каждая из которых имеет свой способ решения.

И.Л. Лернер формулирует следующий ряд методических условий эффективного применения ПЗ, которые являются основой применения задач не только по **истории**, но и по всем другим предметам: 1) задачи должны применяться на всех этапах обучения; 2) задача не должна быть чрезмерно **трудной**; 3) каждая задача должна иметь не только решение, но и способ решения, способ поиска; 4) задачи должны постепенно усложняться, доступность задачи не означает ее примитивности. 5) совокупность заданий и задач должна обеспечить применение основных понятий и идей каждой темы.

Таким образом, И.Я. Лернер первый из **дидактов** разработал систему ПЗ по гуманитарным предметам, отвечающую определенным показателям содержательного и формального **характера**, систему постепенно усложняющихся задач и индивидуализированную в зависимости от возможностей учащихся. Составленные ученым многочисленные задачи по истории явились образцом составления задач по другим предметам. Заслуга И.Я. Лернера состоит и в разведении понятий «сложность» и «трудность». Идеи ученого о сложности задач легли в основу разработки в дидактике критериев сложности заданий (не только задач). Благодаря разработкам И.Я. Лернера ПЗ нашли широкое применение в обучении гуманитарным предметам.

Исследования по ПО позволили И.Я. Лернеру наметить следующие этапы или уровни интеллектуального развития, которые проходят все учащиеся, хотя и разными темпами: 1) умение самостоятельно и доказательно делать один или несколько непосредственных выводов из одного какого-либо данного в условии задачи; 2) умение доказательно прийти к нескольким параллельным и не соотнесен-

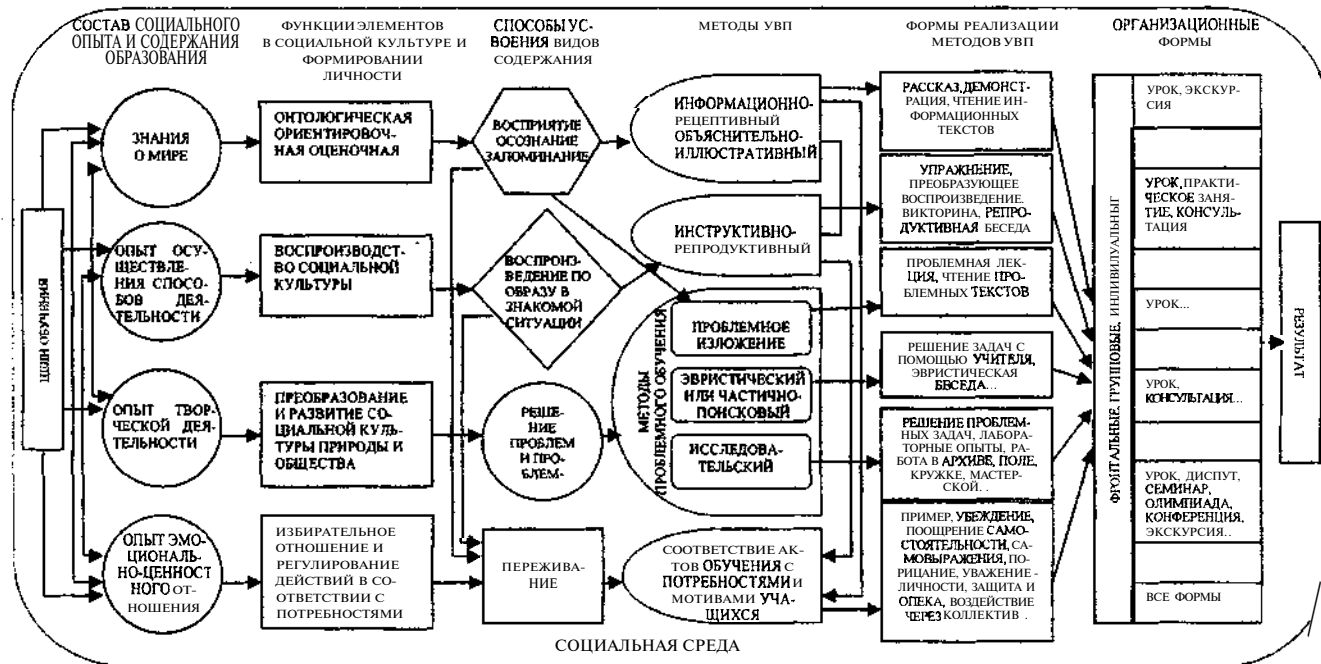
ным друг с другом (изолированным) непосредственным выводам на основе нескольких данных в условии; 3) умение сделать доказательно один или несколько опосредованных выводов из одного или нескольких данных в условии, но при этом выводы или данные не соотнесены друг с другом; 4) умение делать опосредованные выводы на основе выявления связи между различными данными в условии задачи. Каждый ученик, по мнению ученого, может быть доведен до четвертого уровня, но степень сложности и масштабности задач этого уровня для разных субъектов будет различна. В **сформированности** этого уровня ученый видит главный критерий эффективности всего ПО.

Ученый подчеркивает ярко выраженную гуманистическую сущность ПО, которая, по его правомерному мнению, не допускает ни малейшего проявления неуважения к ученику. Очень важен стиль общения, который предполагает корректное опровержение неправильной мысли учащихся, а не отвержение ее. Ученый предлагает находить малейшее зерно рационального в высказываниях учеников при решении проблемы, дабы поднять его веру в себя и свои возможности. При этом он подчеркивает, что без нравственного климата взаимного уважения и взаимной требовательности творческой атмосферы создать нельзя, что проблемное обучение предполагает в каждом ученике самоощущение личности, а это возможно, когда самые авторитетные для ученика люди - учителя - относятся к нему как к личности, без всяких скидок на возраст.

Все вышерассмотренные концепции ученого интегрируются в теорию **учебно-воспитательного** процесса как системы (§ 7). Модель учебно-воспитательного процесса (УВП) в единстве его образовательной, воспитательной и развивающей функций, предложенная И.Я. Лернером, представляет собой диалектическое взаимодействие всех его элементов и отличается логичностью и выводимостью всей системы идей, воплощенной в модели. Это позволяет говорить о данной модели как о целостной системе воспитывающего и развивающего обучения (схема 1).

Не раскрывая содержания каждого из компонентов (это подробно изложено в диссертации), отметим объективные взаимосвязи, обозначенные на схеме стрелками. И.Я. Лернер выделяет три уровня связей: а) каждый последующий компонент содержания опирается на предшествующие; б) каждый последующий компонент видоизменяет предшествующие в разных отношениях, познаваемых конкретным анализом их взаимодействия; в) каждый компонент порождает последующие.

Схема 1. Учебно-воспитательный процесс (УВП)
в единстве его образовательной, воспитательной и развивающей функций



Как **известно**, система характеризуется следующими показателями: 1) целостность, т.е. внутреннее единство объекта, все части системы служат общей цели. Вместе с тем каждый элемент имеет свое место и свои функции; 2) изменение одного параметра в системе влияет на все остальные, а его выпадение из системы ведет к ее распаду; 3) структурность; 4) иерархичность, которая предполагает рассмотрение каждого элемента как относительно самостоятельной подсистемы; 5) взаимозависимость системы и среды; 6) эффективность функций всей системы в целом намного выше, чем сумма эффективности каждого элемента. Соответствие предложенной И.Л. **Лернером** модели УВП перечисленным выше характеристикам системы очевидно.

Одним из аспектов целостности процесса обучения является рассмотрение его как единства обучающей, воспитательной и развивающей функций. Главным признаком воспитания, по мнению И.Я. **Лернера**, является формирование **отношения к миру** во всех его проявлениях. Включенный в методы УВП *метод соотнесения всех актов обучения с потребностями и мотивами учащихся* является тем связующим звеном, которое объединяет обучение и воспитание в единый процесс и без которого ни один другой метод должным образом не работает. Другими словами, обучение всегда должно **быть** воспитывающим.

В реальном процессе обучения развитие как управляемый процесс не отделен от обучения и воспитания. Любое обучение и воспитание развивает, но только в разной степени и масштабах. Развитие происходит, по убеждению И.Я. **Лернера**, благодаря **надпредметному** содержанию и проблемному обучению и представляет собой усвоение структур деятельности и готовность к оперированию ими. Когда ученый говорит об обучении или воспитании, он предполагает триединство обучения, воспитания и развития. Однако И.Я. Лернер все же допускает разделение понятий и говорит о воспитывающем обучении и развивающем обучении для того, чтобы подчеркнуть необходимость добиваться более высокого уровня воспитания и развития, который в ходе обучения может быть различным.

Некоторые ученые высказывают мнение, что подлинная система всегда технологична и по этому признаку предлагают отличать систему от произвольного набора частей. В педагогической **литературе** выделяются следующие черты технологии обучения: 1) разработка **диагностично** поставленных целей обучения; 2) ориентация всех учебных процедур на гарантированные достижения учебных целей; 3) **оперативная** обратная связь, оценка текущих и итоговых результатов; 4) воспроизводимость обучаемых процедур. Другими словами, в основе технологий обучения лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом и воспроизводимости учебно-воспитательного цикла. Однако, как полагает И.Я. Лернер, подход к технологии обучения как к строго воспроизводимому методическому **алгоритму** неверен и ушербен. Обучение обладает универсальными и инвариантными свойствами, реализация которых требует принципиального **построения** этих свойств практического, **деятельностного** характера, поэтому дидактика как всеобщая теория обучения, которая, как известно, рассматривается на разных уровнях обобщенности, помимо строгих алгоритмов на уровне методики, призвана, как правомерно отмечает ученый, определить обобщенный алгоритм обучения, выполняющего функции воспитания и развития. В связи с этим

И.Я. Лернер предлагает принципиальную, основополагающую логику полноценного современного процесса обучения, которая является общим нормативом, который учитель должен иметь ввиду при использовании им разнообразной структуры занятий, логика построения которых в целом охватывает следующие четыре блока: 1) предъявление информации; 2) применения **знания** по образцу; 3) творческое применение знаний; 4) потребности и мотивы учащихся, о которых должен заботиться учитель. Исходя из этой логики И.Я. Лернер предлагает типологию уроков в многообразии их вариантов. Все существующие системы обучения и методики (**В.В. Давыдова**, **Л.В. Занкова**, **В.Ф. Шаталова** и др.) можно уложить в схему принципиальной логики, предложенной И.Я. Лернером.

Таким образом, предложенное теоретическое представление о процессе обучения, лежащее в основе его сознательной организации на всех ступенях и во всех видах обучения, может давать общепедагогическую интерпретацию всех существующих методик. Система УВП обладает технологическими нормативами (это и принципиальная логика построения обучения, и методы обучения, которые, по существу, являются блоками технологий обучения, т.е. порядка его проведения) несоблюдение которых ведет к недочетам в организации обучения. О системном подходе ученого к рассматриваемым проблемам говорит и тот факт, что именно он (впервые) рассматривает ПО на тех же уровнях, что и содержание образования.

Для воплощения вышеназванных идей в реальном процессе обучения И.Я. Лернер разработал и дидактические принципы построения учебника (§ 8). Особенно важным в построении теории школьного **учебника**, по мнению ученого, является осознание методологических основ и проблем этого вопроса. Для этого ученый предлагает определить дефиницию учебника с точки зрения процесса обучения и показателей его эффективности. Учебник характеризуется как главное средство обучения, в котором материально фиксируется подлежащий усвоению конкретный учебный материал, способы и последовательность организации основных элементов учебного процесса. К функциям учебника относится передача социального **опыта**, служение моделью (стратегической и тактической) процесса обучения; руководство процессом усвоения СО. Для осуществления этих функций необходимо провести отбор содержания в учебник и соответствующую **его** структуризацию.

Не отрицая уже предложенных структур учебника, ученый полагает, что исходя из цели обучения и глобальной функции **учебника**, источником для выделения структурных элементов учебника должны быть состав содержания образования и способы его усвоения. И.Я. Лернер различает внутреннюю структуру, т.е. связь элементов, выражающих ПО и внешнюю, предполагающую разделение на параграфы и главы, на тексты и изображения, задачи и задания и т.д. В качестве оснований структурирования ученый выделяет: 1) информативный, репродуктивный, творческий и **эмоционально-ценностный** компоненты содержания; 2) состав компонентов (**лексика**, факты, законы, методологические знания; **предметно-познавательные** и практические действия, общеучебные действия; процедуры творческой деятельности; нравственная, эстетическая, трудовая и др. направленность); 3) средства их воплощения (вербальное и символическое изложение, изо-

бразительное иллюстрирование, репродуктивные задания, проблемные задачи, проблемное изложение, яркость изложения, обращение к проблемам жизни и др. средства); 4) элементы (этапы) учебного **процесса**, отражаемые в учебнике (постановка задачи, предъявление новой информации, репродуцирование действий и знаний по образцу, закрепление и контроль, обобщение и систематизация, домашняя работа, все эти **элементы** на фоне эмоционального стимулирования).

Автор поднимает еще ряд важных проблем построения учебника: типология учебников; роль учебника в подготовке к самообразованию; роль учебника в организации индивидуальной работы на уроке и **дома**; проблема доступности учебника; вопрос о применении учебника в реальном учебном процессе, имеющий в равной мере теоретическое и практическое значение. Наиболее актуальной и сложной из проблем учебника является, по мнению ученого, проблема критериев отбора содержания учебного материала.

Кроме того, И.Я. Лернер раскрывает роль учебника в руководстве **учебно-познавательной**, преимущественно творческой деятельности учащихся. Под руководством **УПД** ученый понимает не полную зависимость познавательной деятельности от учебника, а примерную детерминацию видов и общей ее направленности, характер отношения к ней и ее объектам. Одна из проблем, раскрывающих роль учебника в УПД – внутритекстовые связи и их роль в умственном развитии учащихся. Об уровне подготовки читателя можно судить по уровню смыслового восприятия **текста**, которое ученый предлагает рассматривать под углом зрения умственной деятельности, необходимой для осознания и выявления связей объектов текста. Основанием для различения уровней умственной деятельности читателя является степень обнаженности в тексте связи отражаемых им объектов. Исходя из этого основания, И.Я. Лернер выделяет четыре уровня связей, условием диагностики которых являются соответствующие уровни умственной деятельности: 1) осознание прямого смысла каждого высказывания порознь. Для этого необходимо осознать связи между словами внутри высказывания и связь между субъектом и предикатом; 2) осознание очевидных связей между высказываниями, составляющими текст; 3) осознание не сформулированных **открыто** связей между объектами, обозначенными внутри текста и объектами, не обозначенными в нем, но входящие в систему представлений читателя; 4) выявление в тексте в большей или меньшей степени скрытых, но очевидных связей как внутри текста, так и объектов в тексте с внетекстовыми знакомыми ему объектами – связей, обнаружение которых требует ряда опосредованных умозаключений, проявления процедур творческой **деятельности**. Чем больше творческих потенций и объема знаний учащихся, тем больше и глубже скрытых связей, найденных ими. Перед авторами учебников, осознающими эти связи, стоит задача конструировать тексты для разных уровней их понимания, зная возможности учащихся.

Наиболее важной и действенной частью учебника в отношении руководства УПД учащихся ученый считает **задания**. Это часть, по его мнению, способна более других частей **учебника**, диктовать, регулировать, т.е. детерминировать деятельность учащихся. Для этого необходимо, чтобы совокупность заданий образывала систему, которая обусловлена двумя основными факторами содержательными и процессуальными характеристиками заданий, и двумя вспомогательными

- но необходимыми - формой и функциями заданий. (Содержательный и процессуальный аспекты системы заданий подробно рассмотрены в диссертации).

Используя эти аспекты, И.Я. Лернер обозначает **следующие** показатели дидактической системы заданий: полнота охвата применением ведущих понятий темы и предметных действий в существенных ситуациях; обеспечение их усвоения на третьем его уровне **разной** глубины с использованием всех средств усвоения; постепенное возрастание доступной сложности и трудности; вариативность в целях индивидуализации обучения; имманентное в составе предметных заданий или специальное включение учебных умений на **внепредметном** содержании; экономичная комплексность, т.е. удовлетворение всем показателям наименьшим числом заданий путем придания каждому заданию многообразия свойств.

На сегодняшний день нет однозначного подхода к пониманию сути философии образования. Однако многие ученые рассматривают философию образования как предельно широкую рефлексию над образованием и педагогикой и признают за «философией образования» право на существование в силу необходимости и важности философского осмысления многих педагогических проблем. В связи с этим И.Я. Лернер подвергает анализу философские аспекты дидактики (§ 9).

Для лучшего осмысления этого вопроса И.Я. Лернер считает целесообразным различать философию образования как материализованный, реально функционирующий объект (явления, процессы) и философию теории образования. В одной из своих последних работ «Философия дидактики и дидактика как философия» И.Я. Лернер рассматривает философию дидактики как подсистему философии образования, обосновывает ее право на существование, приводя ряд убедительных доводов, подтверждающих право философии дидактики на самостоятельность. Ученый подвергает философской рефлексии целый круг важных проблем дидактики: **целеполагание; социально-этическое** основание дидактики; соотношение науки и религии, место идеологии в обучении, отношение личности и общества (гуманизация образования); педагогическое мышление. Кроме философских проблем дидактики И.Я. Лернер рассматривает и саму дидактику, выполняющую философскую функцию в отношении методики как науки и практики **учебно-воспитательного** процесса.

В *заключении* диссертации формулируются основные выводы, в которых изложена система инновационных идей И.Я. Лернера.

В перспективном плане обозначим круг вопросов, которые могут стать предметом дальнейшего научного поиска в контексте инновационных идей И.Я. Лернера: проблема совершенствования содержания учебных предметов; проблема интеграции общедидактических и **частнопредметных** методов обучения; познавательные задачи по предметам художественного цикла (**музыка, ИЗО, МХК**).

Основное содержание диссертации изложено в следующих публикациях автора:

1. К вопросу о кризисе культуры и нравственном возрождении человека (в контексте культурологической концепции содержания **образования**)//**Материалы** Первой конференции Адыгейского регионального отделения Российского психологического общества /Под ред. Е.С.Волкова. - Майкоп: Изд-во АГУ, 1996. - С.96-98.
2. Современные дидактические принципы и возможность их реализации в процессе преподавания музыки (в контексте дидактических идей И.Я. Лернера) // **Проблемы** теории и практики **интегративной** антропологии. Материалы научно-практической конференции. - Майкоп: Изд-во АГУ, 1996. С.138-139.
3. Инновационные идеи в дидактических трудах И.Я. Лернера // **Развитие** личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тезисы докладов IV годичного собрания Южного отделения РАО. - Ростов н/Дону: Изд-во РГПУ, 1997. – Ч.1. – С.58.
4. Проблема методов музыкального воспитания в контексте **методолого-дидактических** идей И.Л. Лернера// **Проблемы** педагогики высшей школы в условиях ее современного реформирования: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. - Майкоп: Изд-во АГУ, 1998. - С.40-41.
5. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру на уроках **музыки**// **Проблемы** искусства и этнографии. Сб. **научн.** статей. - Вып. II. - Майкоп, 1988. – С.171-180.
6. Место дидактического наследия И.Л. Лернера в педагогической науке// **Вестник АГУ.** - Майкоп, 1998. – С.90-98.
7. **Частнопредметные** проблемы в контексте **методолого-дидактических** идей М.Н. Скаткина - И.Л. Лернера// **М.Н. Скаткин** и современное образование. Материалы научно-практической конференции в двух **томах**/Под ред. В.А. Мясникова. – М., 2000. – Т.1. – С.68-72.
8. Гуманистическая дидактика И.Л. Лернера// **Сборник** материалов Всероссийской **научно-практической** конференции «Проблемы современной педагогики и систем образования/Под ред. М.Р. Кудашева. - Майкоп: Изд-во АГУ, 2002. - С.117-120.

